

Н.В. Лукьянченко

Профессиональная культура практического психолога образования: что делать?



В работе анализируются проблемы, связанные с особенностями профессиональной культуры практических психологов образования. Рассматриваются проблемные аспекты практической подготовки будущих психологов, теоретические подходы к пониманию природы профессиональной культуры. Также анализируются представления студентов о профессиональной культуре психолога и мнения методистов, занимающихся проблемами прикладной психологии. Даются характеристики профессиональной культуры психолога образования, описываются условия, позволяющие сочетать производительность и экологическую результативность его профессиональной деятельности. Приводятся конкретные приемы учебной деятельности, позволяющие формировать профессиональную культуру будущих специалистов.

Введение в свое время во множество социальных институтов (в том числе образовательных) специалистов психологического профиля, формирование психологических служб было обусловлено необходимостью обеспечения процессов гуманизации как общества в целом, так и его структурных составляющих. Ретроспектива становления психологической службы образования позволяет обозначить определенную его логику с доминирующими акцентами проблемного обсуждения: от обоснования необходимости психологов и их деятельности через этап наполнения содержания профессиональной деятельности, создания средств мониторинга и обеспечения ее эффективности — к вопросам рефлексии полученных результатов. Многие специалисты с сожалением отмечают, что результаты не вполне отвечают ожидаемым [2, 3, 7, 20, 21, 24].

В обсуждении источников возникших сложностей стержневой является тема несоординированности, которая проступает на всех уровнях функционирования психологической службы: на организационно-управленческом, на методологическом, на учебно-профессиональном и т. д. Психолог, «вживленный» в систему образования, словно оказался в эпицентре ее противоречий. Его профессиональная миссия волей-неволей стала определяться не только содержательными аспектами деятельности, но и совершенно особым местом, ролью в системе взаимодействия субъектов образовательного процесса. В связи с этим в настоящее время все в большей мере актуальной становится проблема профессиональной культуры психологов. Свидетельством проблемности в этой сфере являются отзывы практиков, специалистов образования, по долгу службы взаимодействующих с психологами. Неслучайно представленный в журнале «Школьный психолог» репортаж об одном из круглых столов, проведенных

Лукьянченко Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, докторант Сибирского государственного технологического университета.

Имеет обширный опыт в области практической психологии образования: работа в центрах сопровождения в качестве научного консультанта; проведение по запросу образовательных учреждений тренинговых программ и аналитических семинаров; личная консультативная практика; преподавание в системах вузовской подготовки, повышения квалификации и переподготовки практических психологов образования.

Автор более чем 180 публикаций.

Профессиональные интересы определились в двух тематических направлениях: исследование семейной идентичности в современных российских семьях разного типа и социально-психологические аспекты работы психологических служб.



Департаментом образования Москвы совместно с МГППУ и посвященный работе психологической службы, весьма симптоматично назван «Где бы взять культуру?» [23].

Почему устоявшаяся вроде бы профессия до сих пор вызывает множество вопросов и даже недовольства в сфере профессиональной культуры? Попробуем определиться в этой проблеме, проанализировав три плоскости данных:

- 1) конкретика мнений практиков образования и фокусы их недовольства профессиональной культурой педагогов-психологов;
- 2) определение сущности профессиональной культуры в научных и научно-методических источниках;
- 3) базовые ориентиры формирования профессиональной культуры в представлении будущих специалистов психологической службы.

Практики образования сигнализируют о точках неблагополучия на разных линиях взаимодействия педагогов-психологов:

- в первую очередь, с администрацией (говорится о том, что психологи с трудом определяют функциональную степень автономии — зависимости, зачастую оказываясь на крайних полюсах этой дихотомии) [23];
- с родителями (указывается факт непродуктивности позиции психологов, которые фиксируют основное внимание на выявлении дефицитов развития ребенка и предписывают родителям особенно внимательно к ним относиться, что вызывает у последних естественную защитную реакцию) [17, 23];
- с педагогами (обсуждаются трудности взаимодействия, обусловленные взаимным недоверием) [13, 23];
- с социальными педагогами и недавно появившимися в образовательных учреждениях омбудсменами — специалистами по защите прав ребенка (обращается внимание на определенную конкурентную напряженность взаимодействия психологов с этими специалистами) [23].

Что говорится о профессиональной культуре и, более адресно, профессиональной культуре психологов и педагогов-психологов в научных и научно-методических источниках? В далеко разбросанных границах вариантов понимания сущности профессиональной культуры можно определить несколько подходов. Их специфичность связана с широтой задаваемого контекста.

1. Самое локальное, узкое понимание трактует профессиональную культуру с точки зрения этики поведения. Это свод правил своего рода «профессиональной вежливости». Культура в таком понимании обладает высокой степенью «предписанности» и оценочности. Основное требование к профессионалу — соответствие его действий «протоколу», регламенту, писаным и неписаным правилам служебного этикета [10].

2. В другом понимании профессиональная культура выражает степень овладения специфическими для данной профессии видами действий и очень близ-

ка понятиям «профессионализм» и «мастерство». В одном из определений говорится, например, что профессиональная культура — это мера, качество деятельности человека в определенной, строго ограниченной области его профессии ... совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Профессиональная культура предполагает усвоение норм, обычаев и традиций профессиональной деятельности [12]. Как видим, и здесь речь идет о высокой степени нормативности, но уже со стороны инструментального аспекта деятельности профессионала.

3. В третьем подходе профессиональная культура определяется как совокупность личностно-профессиональных качеств, составляющих некоторую целостность. В частности, профессиональная культура педагога-психолога является синтезом профессиональной компетенции, профессионально важных качеств, мотивационно-ценностного отношения к психолого-педагогической деятельности, специфических видов и способов поведения, которые обеспечивают творческое решение психолого-педагогических задач [4]. Особо подчеркивается необходимость сочетания собственно профессиональной и социальной компетентностей [11]. Качество культуры здесь связывается уже с проявлениями творчества, а не с требованиями нормативности.

4. Наиболее глобальное понимание заключается в том, что профессиональная культура определяется как часть или проявление общей культуры. Целостность профессиональной культуры не означает ее замкнутости и предполагает постоянное взаимодействие со множеством контекстов. Это соответствует самой природе трудовой деятельности, поскольку труд — это всегда функция, заключающаяся в производстве продукта, необходимого и востребованного не для «внутреннего» пользования, а для иных социальных субъектов.

Профессиональную культуру в ее высшем проявлении характеризуют одновременно:

- 1) высокий уровень инструментального обеспечения;
- 2) способность творчески решать профессиональные задачи, выходя из рамок рабочих шаблонов;
- 3) экологичность взаимодействия с «иными» контекстами, как более широкими (общая культура), так и рядоположенными (культура других социальных субъектов). Экологичность в данном случае есть «соразмерность» контексту взаимодействия. При этом подчеркивается такая характеристика культуры, как ее сложность и многомерность [10].

«Несоразмерность контексту», отсутствие должного уважения к его специфике приводит к тому, что человек становится, по меткому выражению К. Маркса, «профессиональным идиотом», не видящим ничего дальше своего узкого и ограниченного участка, который как бы заслоняет, загораживает, закрывает собой весь остальной мир [приведено по: 10].

Вот какой гротескный пример такой ограниченности приводит современный американский менеджер Х. Маккей в книге «Как уцелеть среди акул».

«Рассказывают, что один управляющий не мог по ряду обстоятельств пойти на концерт, где исполнялась «Неоконченная симфония» Ф. Шуберта, и отдал свой билет специалисту, занимающемуся анализом эффективности деятельности, а затем получил следующий отчет.

1. В течение длительного времени четыре музыканта, играющие на гобоях, ничем не были заняты. Число их следует уменьшить, а их работу следует распределить среди всего оркестра.

2. Сорок скрипок исполняли одну и ту же мелодию. Это представляется ненужным дублированием, и это подразделение необходимо резко сократить. Если требуется громкое звучание, то этого можно достичь с помощью электронного усилителя.

3. Значительные усилия были затрачены на исполнение нот в одну восьмую и одну шестнадцатую. Это представляется чрезмерным украшательством, и все ноты следовало округлить до одной восьмой. Если это будет сделано, то позволит использовать стажеров и специалистов более низкой квалификации.

4. Нет никакой пользы в повторении на рожках мелодии, которая уже прозвучала в исполнении струнных инструментов. Если устранить все эти излишества, то продолжительность концерта сократится до двадцати минут. Если бы Шуберт обратил внимание на эти детали, то он, вероятно, все-таки смог бы закончить свою симфонию» [18].

В работе психолога также можно найти аналогичные примеры. Например, на одной из конференций автору «посчастливилось» услышать доклад, в котором сообщалось о результатах исследования мнемических процессов машинистов. Оказалось, что память тех машинистов, которые имеют более высокие результаты в выполнении квалификационных контрольных работ, «лучше», на основании чего были составлены рекомендации для машинистов с более низкими результатами тренировать память, например, учить в большом объеме стихи.

Рассмотрим теперь представления студентов о профессиональной культуре. В процессе профессионального становления студенты-психологи решают задачу «построения детально проработанного образа собственного профессионального будущего и образа себя-как-профессионала» [19, с. 26], и формирующиеся представления являются своего рода векторами, направляющими процессы профессионального саморазвития [14]. С целью выявления представлений будущих педагогов-психологов о профессиональной культуре и факторах педагогического процесса, способствующих ее формированию, проводился опрос, в котором приняли участие студенты (в количестве 151 человека) Института психологии, педагогики и управления образованием (ИППУО) Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Для выявления и фиксации различных аспектов представлений использовались следующие вопросы.

1. По моему мнению, профессиональная культура педагога-психолога заключается в том, что...

2. Определяя уровни профессиональной культуры, я считаю, что:

«низкий уровень» — такой, при котором...

«средний уровень» — такой, при котором...

«высокий уровень» — такой, при котором...

3. Исходя из этих определений, уровень моей профессиональной культуры можно охарактеризовать как ... (высокий, средний, низкий).

4. На мой взгляд, уровень профессиональной культуры большинства моих сокурсников можно охарактеризовать как ... (высокий, средний, низкий).

5. Я полагаю, что становлению моей профессиональной культуры как педагога-психолога в процессе обучения в наибольшей степени способствовало...

7. По моему мнению, в наибольшей степени становлению моей профессиональной культуры способствовали следующие образовательные дисциплины...

Остановимся на наиболее значимых результатах проведенного исследования. Анализ представлений студентов о сущности профессиональной культуры позволил выделить в ее структуре следующие содержательные аспекты:

- отношение к профессии;
- отношение к людям;
- отношение к себе как к профессионалу.

I. Отношение к профессии:

- a) идентификация с профессией;
- b) мотивационная активность;
- в) овладение содержанием профессиональной подготовки.

II. Отношение к людям (клиентам психологической службы):

- a) вера в позитивную природу и ресурсность человека, уважение к личностной уникальности;
- b) стремление помочь, оказать реальную, действенную психологическую помощь.

III. Отношение к себе как к профессионалу:

- a) рефлексивность;
- b) личностно-профессиональная ответственность.

Результаты обобщения ответов респондентов на вопросы об уровневых характеристиках позволили выделить и содержательно раскрыть показатели сформированности профессиональной культуры на низком, среднем и высоком уровнях по совокупности трех аспектов (табл. 1).

При определении уровня профессиональной культуры 86% респондентов охарактеризовали и свой, и уровень своих сокурсников как средний. Незначительное количество студентов (5%) охарактеризовали уровень сформированности своей профессиональной культуры как высокий. Как низкий определили уровень своей профессиональной культуры 9% опрошенных. Иными словами, абсолютное большинство студентов из нашей выборки оценивали свой уровень профессиональной культуры как весьма удовлетворительный, вполне достаточный для реализации профессиональной деятельности.



В качестве наиболее значимых факторов, способствующих становлению профессиональной культуры, студенты выделяют собственную познавательную активность и заинтересованность, а также взаимодействие с преподавателем как профессионалом — носителем профессиональной культуры.

Определяя образовательные дисциплины, изучение которых в наибольшей степени способствовало становлению их профессиональной культуры, участники опроса указали те, которые включают активные методы обучения, помогают понять возрастные и индивидуальные особенности человека, освоить основные методы работы психолога («Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Психодиагностика», «Психологическая коррекция», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психологическое консультирование», включенные в учебный процесс психологические тренинги).

Если проинтерпретировать данные опроса студентов в контексте проблемы качества профессиональной культуры в соотношении с данными из практики и научно-методической литературы, в определенной мере становятся понятными источники дефицитов. Картина, складывающаяся в представлении студентов, на первый взгляд, выглядит весьма привлекательно и даже профессионально. При более тщательном и пристрастном анализе обнаруживаем, что в образе педагога-психолога с высоким уровнем профессиональной культуры перед нами предстает человек с выраженным личностным началом. И даже более того, он является в данном аспекте образцово-совершенным, словно воцаряясь на «личностном Олимпе». Психологи «знают»,

каким должен быть «настоящий» человек (и вполне логично предполагать, сколь болезненно может при такой позиции восприниматься «несовершенство» других. Они ведь недостаточно рефлексивны, не осведомлены о том, что в конфликте нужно «отражать чувства» и т. п. Показательным в этом ключе является высказывание одного из знакомых автора, специалиста по компьютерным технологиям: «Психолога легко обидеть»). В отношении к клиенту сквозит своего рода «доброта», прощение его несовершенства, искреннее стремление оказать помощь в его искоренении. Обращает внимание практическое отсутствие каких-либо других отношений, кроме отношений с единичным клиентом. Среди дисциплин, важных для профессиональной культуры, не называются ни социальная, ни организационная психология. Только «я и клиент» — похоже, так выглядит ситуация профессиональной деятельности. Перед будущим психологом не встает вопроса о взаимодействии с «иными». Неудивительно, что впоследствии это взаимодействие воспринимается как столкновение. Личностное начало для психологов — самодостаточная ценность. Самоактуализация трактуется едва ли не как противопоставление социальному контексту, в крайнем случае, максимальная независимость от него. Если принять во внимание потребность возраста в образцах для идентификации, можно понять, сколь старательно эти заманчивые ориентиры впитываются будущими специалистами (то, что к основным источникам формирования профессиональной культуры студенты относят взаимодействие с высококвалифицированными преподавателями, свидетельствует именно об этом стремлении соотноситься с живыми и определенными образцами профессионализма).

Уровни	Аспекты профессиональной культуры		
	Отношение к профессии	Отношение к людям	Отношение к себе
Высокий	Высокая творческая и самоактуализационная активность; глубокое личностное принятие и понимание профессии, ее гуманистического смысла; владение содержанием профессиональной подготовки, гибкость в его использовании, поисковая активность, направленная на расширение профессиональных знаний, умений и навыков.	Отношение к человеку как уникальной индивидуальности; стремление понять клиента и помочь ему.	Выраженная личностная и профессиональная рефлексия; принятие ответственности за качество и результативность взаимодействия с клиентом.
Средний	Исполнительская, адаптивная мотивация профессиональной деятельности; отношение к профессии как к долгу, норме, системе требований; квалифицированное владение профессиональными знаниями, умениями и навыками в соответствии с нормативными требованиями.	Отношение к клиенту не столько как к ресурсной личности, сколько как к источнику проблем; ориентация на оказание профессиональной помощи в соответствии с нормативными требованиями.	Оценка себя и своих действий с позиции их правильности или неправильности; нерефлексивная позиция.
Низкий	Низкий уровень идентификации с профессией; профессиональная деятельность рассматривается как вынужденная; практическое отсутствие мотивации профессиональной деятельности; слабое владение профессиональными знаниями, умениями и навыками.	Использование профессионального взаимодействия в целях компенсации собственных личностных дефицитов. Манипуляционная позиция по отношению к клиентам.	Практическое отсутствие личностно-профессиональной рефлексии; внешне-обвинительная позиция, неприятие ответственности за качество взаимодействия с клиентом, обилие «эгозащитных» стратегий.

Табл. 1. Характеристика уровней профессиональной культуры в представлении студентов

Но ведь именно так, по сути, идеализированно, позиционируется профессия психолога в научно-методической литературе: так, как будто существует только ситуация клиентского приема. Во многом такое видение определяется традицией обсуждать профессионально-значимые качества психологов, опираясь на материалы западных исследователей. Последние чаще всего имеют с процессами консультирования, где профессиональная ситуация действительно практически исчерпывается приемом клиентов.

При этом остаются открытыми вопросы, где и как позиционируются внятные образцы грамотного организационного поведения психолога. Откуда может узнать будущий специалист, что ситуации, в которых ему зачастую придется работать, и проблемы, которые придется решать, для других людей могут выглядеть областью неизвестности? А значит, его действия будут вызывать у окружающих самые разные чувства, от недоверия и враждебности до надежды на то, что он, психолог, «все решит». И как будущий специалист поймет, что эффективное позиционирование и взаимодействие со множеством людей и структур — это его профессиональная задача, если таким образом задача не ставилась и не обсуждалась во время учебы?

Удивительно, но факт: в научно-методической литературе можно встретить положение о том, что важнейшей составляющей профессиональной культуры является овладение диагностическим инструментарием. И при этом никак не обговаривается, что психологическая диагностика — не самоцель, а только средство в решении задач. Причем задач, встающих не только перед психологом как профессионалом, но и перед организацией в целом. То есть таких задач, которые решаются в более широких контекстах. И эти задачи, опять же, определяются в партнерском взаимодействии с другими субъектами (далеко не совершенными в образцах личностного развития).

Неслучайно в окоlopsихологических кругах имеют хождение поговорки о чрезмерной абсолютизации опорного значения психодиагностики в работе психолога: «Что продиагностируешь, то и откорректируешь»; «Свой диагноз всегда ближе к норме»; «Каждый психолог знай свой диагноз»; «Всяк психолог свою теорию знает»; «Сам живи и другим диагноз не ставь»; «Старого психолога на диагнозе не проведешь».

Между тем, Ю.М. Забродин, указывая, что система методов практического психолога задается спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности, определяет три основные группы методов: методы экспертизы, методы психопрогностики и психологического проектирования и методы психологического управления [8, 9]. Психодиагностика в большей мере — составляющая первой группы методов и важна при анализе проблем, но не в синтезе и не при решении. В тех случаях, когда речь идет о психологически обоснованном решении реальных задач, о проектах, о конкретных рекомендациях, о предложениях по управлению тем или иным социальным процессом, на первое место выходит психопрогностика. В тот момент, когда решение практической задачи

вступает в фазу реализации, реального управления социальными явлениями, — тогда психодиагностика и психопрогностика выступают в подчиненной, вспомогательной роли — как способы идентификации наблюдаемых изменений. А главным в этот момент становится теоретическое знание, причем не столько о структуре, сколько о механизмах действия интересующих нас факторов. Ко всему прочему, это означает, что при реальном управлении событиями необходимо рассматривать всю систему действующих факторов [8, 9].

В.Э. Пахальян указывает, что во второй половине XX века в отечественной психологии выделились два направления профессиональной деятельности и, соответственно, два профессиональных пространства становления практического психолога как специалиста [20]:

1) область практической психологии как прикладной отрасли, где реализуется профессиональная деятельность, связанная с приложением психологических знаний к различным сферам человеческой жизнедеятельности — тем сферам, в которых эти знания оказываются востребованными;

2) область психологической практики, где специалист оказывает непосредственную помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы.

Во втором пространстве психолог сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, реализует их в профессиональных действиях и несет ответственность за результат. В первом же пространстве профессионального становления специалиста-психолога он действует по заказу определенной социальной сферы. Здесь специалист-психолог должен выстраивать свою деятельность по законам и правилам того самого «монастыря, в который со своим уставом не ходят». И именно в таком пространстве реализуется деятельность психолога образования. При этом необходимо помнить, что психолог включен в структуру учреждения наряду с другими специалистами, а его специфическая профессиональная роль предполагает продуманную стратегию организационного позиционирования и воздействия практически на всех субъектов образования. И это воздействие не подкреплено средствами институционального порядка, как, например, у руководителя, инспектора и т. п.

«Круг задач, который решает педагог-психолог, широк и многообразен, — пишет И.В. Дубровина. — Качество решения этих задач зависит в значительной степени от уровня профессиональной и личностной культуры психологов» [22, с. 67]. Отметим, что психолог встроены в образовательные системы и принимает участие в решении задач разного уровня. Многоаспектность задач, обусловленная тем местом, которое занимает психолог в образовательных структурах, неизбежно «обрекает» его на постоянное самоопределение, предполагающее «взгляд сверху» на профессиональную ситуацию. Поэтому идентификация профессиональной культуры с личностным развитием и ЗУНами, необходимыми для реализации каких-либо отдельных аспектов професси-



ональной деятельности, недостаточно. Профессиональная культура, по нашему мнению, — интегральная характеристика, обеспечивающая двуединый результат (продуктивность+экологичность) осуществляемой в реальности актуальных социальных контекстов профессиональной деятельности как целостного феномена.

На основе результатов теоретического анализа проблемы профессиональной культуры, а также систематизации опыта работы в психологической службе образования, разноуровневых учреждениях профессиональной подготовки и переподготовки практических психологов сложилось представление о совокупности характеристик, свойственных профессиональной культуре практического психолога образования. Данные характеристики, на наш взгляд необходимы для обеспечения «экологичной продуктивности» его работы.

Речь идет о следующих характеристиках:

- 1) ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации;
- 2) системное видение профессиональной ситуации;
- 3) владение средствами экологичного воздействия;
- 4) личностно-профессиональная ответственность, опирающаяся на рефлексию потребностей удовлетворенности субъектов образовательного процесса.

Не хотелось бы однозначно называть эти характеристики «требованиями», скорее это ориентиры для совершенствования практическими психологами своей профессиональной культуры. Остановимся на каждой характеристике в отдельности, приведя конкретные «иллюстрации из жизни», а также примеры упражнений, с помощью которых эти характеристики можно формировать. Уточним, что это не законченная технология формирования профессиональной культуры, необходимый и достаточный набор упражнений, а именно примеры практик, которые можно встраивать в различные формы подготовки психологов.

Методическая особенность проведения данных упражнений заключается в том, что их итоговый анализ осуществляется в двух плоскостях:

- 1) рефлексия переживаний участников «здесь и сейчас»;
- 2) перенос выявленных психологических закономерностей и механизмов на ситуацию профессиональной деятельности психолога в образовании.

Ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации

Ф.Е. Василюк, определяя меру ответственности специалиста в психологической практике, пишет, что от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе [5].

Примеры. Креативный пример ресурсного видения в работе практического психолога описан А.М. Яловым. «Саша, шестилетний мальчик, убежал из детского сада во время прогулки, каждый раз убеждая кого-то из своих друзей следовать за ним. Ни убеждение, ни угроза наказания со стороны родителей и воспитателей не давали результата.

В разговоре с психологом мальчик держался легко и свободно и перечислил множество причин, побудивших его к побегу: «заставляют есть и спать», «не дают играть в игрушки», «заставляют заниматься» и даже «жестко обращаются».

Особое внимание психолога привлекло еще одно объяснение: «я просто хотел путешествовать». Тогда она предположила: «Наверное, в тебе живет маленький путешественник?» Мальчику это объяснение понравилось, и после заинтересованного разговора о дальних путешествиях он согласился, что маленький путешественник не может путешествовать без взрослых. С тех пор Саша не убежал из детского сада» [1, с. 219].

Два других примера — из нашей собственной практики. Они лежат в одном тематическом поле — психологической готовности к школе. Примеры приводятся как альтернативные по своему характеру: отрицательный и положительный.

Первый описывается со слов студентов, которые проходили практику в центре сопровождения и должны были провести анализ коррекционного занятия. На данном занятии основными участниками были психолог, мальчик с задержкой психического развития и его отец. По характеристике психолога, как отец, так и сын — исключительно трудны в коррекционном плане. Отец, например, даже не мог понять инструкции к даваемому сыну заданию — «туговат». Надо сказать, что этот «туговатый» отец имел собственное предприятие с весьма неплохими доходами, что характеризует его как человека, понимающего множество аспектов, связанных с функционированием рынка, производственными вопросами, управлением людьми, которые психологу даже и не знакомы. А другой потрясающий момент: этот, по всей видимости, очень занятой человек ходил со своим сыном на занятия, чтобы лучше понять, как ему помочь. Какой мощный ресурс остался мало задействованным! Цели данного занятия определялись как выявление и коррекция мотивации в учебной ситуации. Понятно, что ни учебной, ни познавательной мотивации у малыша не было, что и показала проведенная психологом диагностическая методика, в которой содержался рассказ о путешествиях, потерпевших в море кораблекрушение. Этим путешественникам было необходимо совершить некоторые выборы действий. Эти выборы и являлись диагностическими с точки зрения доминирующего типа мотивации ребенка. К сожалению психолога, мотивации не было выявлено вообще никакой. Такая серьезная мотивационная дефицитность делала весьма затруднительным определение точек опоры и направления коррекции. При столь «глубоких умозаключениях» у психолога почему-то не возникало простой идеи о том, что ситуация морского путешествия, описываемая вербально, на самом деле для шестилетнего мальчика с задержкой психического развития излишне абстрактна, непонятна, говоря простым языком — «пустой звук». Единственное, что привлекало его на занятии, — висючая каруселька с фигурками животных. «И как, — спрашиваю студентов, — психолог задействовал карусельку в работе с мальчиком?» «Что вы, он же заниматься должен», — убежденно отвечают сту-

денты, уже впитавшие объяснительные конструкции психолога о трудностях работы. В итоге единственный актуализированный в той ситуации мотивационный ресурс остался невостребованным.

Второй пример (положительный) — занятия, в которых принимает участие мальчик с психофизическим инфантилизмом — будущий «мистер хроническое беспокойство для учителя». Цель — формирование основ произвольности. Первоначально психолог планировала проводить (и начала это осуществлять) графический диктант: «клеточка вверх, две клеточки вправо...». Неугомонный шестилетка узрел на столе книги А.З. Зака с развивающими заданиями: «Что это?» «Это тебе рано», — урезонивает психолог. Но мальчик не унимается: «Что это?» Психолог объясняет. Мальчик радостно пробует решать, увлекается до полной поглощенности процессом. Именно эти задания психолог в дальнейшем использует в формировании основ произвольности и учебной деятельности. Инфантилизм — это ведь не только недостаток саморегуляции, но и живость, непосредственность восприятия и реагирования. А это, с одной стороны дает возможности развития креативных характеристик познавательной деятельности, с другой, при грамотной организации процесса обучения, может лечь в основу формирования более зрелых форм мотивации. Что, собственно, и было сделано внимательным психологом.

Упражнение. Описываемое далее упражнение хорошо встраивается во множество программ, имеющих характер практикумов или тренингов. Оно так и называется «Ресурс» и заимствовано нами из практикума А.М. Ялова по консультированию, направленному на решение. Упражнение проводится в тройках. Один из участников тройки рассказывает о каком-либо своем успехе. Что будет фигурировать в качестве успеха — его собственный выбор. Это может быть победа на профессиональном конкурсе, а может быть восстановление отношений после длительной ссоры, получение водительских прав, овладение иностранным языком и т. п. Бывают, например, такие, как «Я сама без книжных рецептов научилась жарить блины». Задача двух других участников тройки — внимательно слушать. По окончании повествования рассказчику задается вопрос: «Как ты думаешь, благодаря чему этот успех был достигнут?». Если рассказчик начинает говорить о каких-либо внешних факторах, например, хорошее настроение партнера, то необходимо развернуть обсуждение в русло внутренних факторов: «Да, конечно, это имеет значение, но ведь далеко не все могут воспользоваться столь благоприятной ситуацией. Как тебе удалось сделать так, чтобы настроение партнера повлияло на результат вашей встречи?» Все внимательнейшим образом выслушивается. А затем слушатели по очереди рассказывают о тех ресурсах, которые услышали в рассказе, но сам рассказчик их не упомянул. При этом важно не ограничиваться общими банальными формулировками типа «целеустремленность», а выделить специфические для данного человека характеристики целеустремленности и найти для них по возможности точные (не в научном, а в смысловом аспекте) определители. Например: «Мне кажется, здесь проявилась способность

ставить цели, которые нужны именно тебе, а не кому-нибудь другому»; «Когда ты ставишь цель, то можешь находить самые разные и даже совсем неожиданные способы ее достижения»; «Мне кажется, у тебя есть такая особенность, что, если ты захотел чего-либо понастоящему, тебе даже не надо специально напрягать волю, цель постоянно притягивает тебя, как маяк, и ты идешь к ней несмотря на перипетии обстоятельств, пока не получишь желаемое». Произносить это следует не назидательным тоном, а мягко, находясь в хорошей «пристройке» и координируя произносимое с мерой согласия партнера, например, подбирая более понятные и соответствующие его самоощущению формулировки. «Ресурсов» надо набрать не менее 6–8. Итогом является резюмирование: «итак...», и далее следует перечисление по пунктам всего репертуара обозначенных ресурсов. Каждый из участников тройки проходит описанную процедуру, имея возможность выступить и в качестве респондента, и в роли «аналитика». Это упражнение обычно сопровождается сильными позитивными эмоциями, очень мощно способствует настраиванию, фокусированию внимания на множественные позитивные аспекты личности.

Вместе с тем, способность видеть множественные ресурсы предполагает выбор точки воздействия для наиболее продуктивного и экологичного получения результата. Для этого необходимо, чтобы психологическое видение было не только ориентировано на ресурсы, но и обладало системными характеристиками.

Системное видение профессиональной ситуации

При всей кажущейся едва ли не одиозной понятности требования системности, дело обстоит не так просто, как подается в стереотипах планов и отчетов — «чем больше, тем лучше». Системность предполагает, что мы опираемся на представление о многоуровневости, многофакторности психических феноменов и их детерминации. А отсюда может «логически» вытекать вывод о том, что «настоящая» психологическая работа и должна быть направлена на множество факторов, поэтому зачастую качество сводится к количеству. При этом упускается важнейший аспект понятия «система». Это не просто множество (набор) элементов. Все элементы и уровни взаимосвязаны. Последнее означает, что, осуществляя любое воздействие в рамках данной системы, мы получаем «отклик» в виде изменения множества ее составляющих. Характеризуя системный подход, А.В. Черников говорит о том, что он позволяет рассматривать любую единицу и как самостоятельную, и как интегрированную часть целого — в зависимости от уровня «разрешения», который мы выбираем для рассмотрения системы [25]. В таком случае системность мышления психолога заключается в способности использовать «аналитическую оптику», меняя фокусы и «разрешение» своего видения, свободно маневрируя в аналитике между элементами и уровнями (например, отдельных психических функций, целостной личности, диадного взаимодействия, отдельных микрогрупп, целостной организации). И «высший пилотаж» — эстетика психологической рабо-



ты — заключается не в набирании как можно больших аспектов воздействия, а в выборе оптимальной с точки зрения продуктивности и экологичности точки приложения усилий.

Приведем продуктивный *пример* такого видения. Одним из сложных моментов функционирования школы является дисциплина на переменах, и особенно это касается поведения первоклассников. То, что происходит после звонка и открывания классных дверей, сравнимо со стихийным бедствием. Отсюда — реальная травмоопасность, жалобы родителей и т. д., и т. п. «Что делать?» — ломают головы педсоветы. Традиционные решения в виде организации игр («Ручеек» вечен), «разборки» на родительских собраниях, воспитательно-профилактические беседы на классных собраниях, привлекается психолог... В одной из красноярских школ смогли выйти на новый уровень снижения проблемности вопроса дисциплины именно за счет психологического видения ситуации и выбора адекватного проблеме ракурса ее рассмотрения. В фокусе внимания оказался не каждый школьник в отдельности, а вся школьная «популяция» первоклассников. Их стали рассматривать как целостную группу с присущими группе характеристиками. Что же это за группа? Не приукрашивая действительность, то, что выплескивается из кабинетов после урока, вполне можно определить как толпу. А восходя мыслью еще к классике психологии толпы Лебону, вспоминаем, что безответственность и легкая возбудимость толпы во многом связаны с анонимностью, безымянностью, субъективной обезличенностью ее участников. В школе была разработана система мероприятий, направленная на взаимопрезентацию и содержательное (интересы, хобби, семья) знакомство ребят сначала на уровне класса, затем всей параллели. Причем осуществлялась эта система мероприятий всем педагогическим коллективом. Психолог только раз в неделю в каждом классе проводил занятия, включавшие игры на сплочение. Но само решение проблемы исходило из психологического видения и основывалось на социально-психологическом механизме. И этот механизм, по отзывам педагогов, работал.

Упражнение. Особая роль в формировании системного видения профессиональной ситуации, на наш взгляд, принадлежит социальной психологии. И ее потенциал в данном аспекте задействован недостаточно. Именно социальная психология дает возможность понять роль внешних, экзогенных контекстов в поведении человека. А понимая механизмы действия социально-психологического контекста, можно проектировать характеристики этого контекста, оптимизируя их в соответствии с конкретными целями или общими ориентирами благоприятных условий развития и самореализации личности. Так, теории межгрупповых отношений, в которых даются объяснения спонтанной враждебности между представителями разных групп, позволяют создать условия для формирования толерантности, вполне реализуемые в образовательных учреждениях, причем без дополнительных затрат.

Вместе с тем, «произносимые» на лекциях и семинарских занятиях социально-психологические зако-

номерности имеют тенденцию оставаться «теоретическим грузом», а поскольку они не являются субстанцией, данной в ощущениях, трудно определимы в логике точных измерений, для многих они носят своего рода «виртуальный» характер. Поэтому в технологическом арсенале, в системах подготовки психологов должны быть приемы, опирающиеся на актуализацию субъективного опыта. Или, иными словами, — личного переживания действия социально-психологических механизмов [15].

Конкретным методическим приемом может являться мини-эксперимент, в котором создается ситуация с определенным типом взаимодействия и с определенными позициями. Как указывалось выше, она может анализироваться «здесь и сейчас», а может создаваться и рассматриваться как аналог событий, разворачивающихся в реальной жизни. Вот пример одной из таких экспериментальных ситуаций, дающих возможность слушателям, что называется «на себе» «прочувствовать», как влияет на отношение характер взаимодействия (конкурентный либо кооперативный). Преподаватель предлагает «поиграть». Из аудитории набирается группа человек 8–10. Им дается инструкция игры на внимание «Бум!» (счет по порядку, когда каждый по кругу называет следующее число, но вместо произнесения чисел, которые делятся или оканчиваются на три, необходимо сказать «бум» и подпрыгнуть). Сначала организуется игра «на победителя»: тот, кто совершает ошибку, из игры выбывает. В итоге остается один — «самый внимательный». Затем снова набирается группа с другим составом. Инструкция дается та же самая. Но условия игры иные. Необходимо, чтобы процесс счета без ошибок дошел до числа двадцать. И это является заданием всей группе. Если кто-то совершает ошибку, счет начинается сначала. В любом случае после некоторых забавных мучений группа справляется с заданием, получая желаемую «победу». Затем задается вопрос о том, что чувствовали по отношению друг к другу участники первой игры и участники второй игры. В итоге оказывается, что в первом случае появлялся некоторый оттенок враждебности, а во втором — аттрактивные чувства. Самое время обратить внимание на то, что инструкция к игре — одинаковая в обоих случаях, различается только характер взаимодействия. А затем изложить соответствующую теорию и предложить разработать варианты ее применения в практике (например, при организации взаимодействия детей в образовательных учреждениях).

Владение средствами экологичного воздействия

Практика показывает, что «экологичность» профессионального воздействия во взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса может быть обеспечена за счет таких его аспектов, как включение «понимающих» техник (например, активное слушание), соблюдение «баланса инициатив» (диалогичность, стимулирование коммуникативных вкладов каждого из участников) и целенаправленное фокусирование. Охарактеризуем более подробно

третий из аспектов — целенаправленное фокусирование.

В том, что мы говорим, что и как представляем в письменном виде, как смотрим и слушаем, содержатся знаки-направляющие для окружающих.

Пример. Оформление информации для клиентов, кроме основного сообщения содержит и дополнительные, фокусирующие сигналы. Сравним, например, два кусочка из текстов с доски информации разных центров сопровождения. Первый (который при всей невероятности, тем не менее, имел место быть): «Занятия детей с задержкой психического развития “Родничок” (далее следует список группы) переносятся с...». Второй, содержащий рекомендации для матерей малышей самого юного возраста: «Здравствуй, мама, я родился! Мне так хочется...» и далее следуют сформулированные в очень доходчивой форме рекомендации, которые ведь на самом деле исходят от возрастных потребностей. В первом случае после прочтения текста в памяти остается информация не только о режимных моментах работы центра, но и том, что именно вот у этих детей — проблемы с развитием. Во втором случае внимание, да еще и подкрепленное живой эмоциональной реакцией, фокусируется на потребностях ребенка.

Или сравним оформление рекреации, в которой ожидают приема родители с детьми: в одной развешаны длинные, скучно оформленные правила психологически грамотного поведения, в другой — метафоры и метафорические картинки-истории. В первом случае родители и дети получают сообщение, что они «что-то должны» (как сформулировал отец одного младшего школьника: «Если..., то..., а иначе все!!!»). Во втором клиентов приглашают окунуться в мир мудрости, вступить с ним в диалог. Этот мир интригует, завлекает, вызывает вопросы и... живую заинтересованность во взаимодействии с психологом.

«Должен!» и «Как здорово!!!» — это один из вариантов альтернативы фокусирования внимания, имеющих в качестве следствия совершенно разную энергетическую стоимость достижения желаемого результата. Участвуя в проекте «Школа — территория здоровья», мы видели и ощущали это в разных школах. В разработках здоровьесберегающих и здоровьесоберегающих технологий в школах принимали участие психологи. В одной из очень активно проявляющих себя в проекте школ, по всей видимости, велась «борьба за здоровье»: повсюду были развешаны мини-плакаты «Здоровый человек должен...», а урок физкультуры считался одним из главных. Аналитики проекта на себе смогли ощутить действенность такого урока, когда их в рамках презентации школьных достижений пригласили вместе со школьниками пробежать несколько кругов вокруг школьного здания. Неудивительно, что, прогуливаясь в свободное время в ее окрестностях, буквально за углом мы обнаружили свидетельства наличия «движения сопротивления»: горы окурков, а кое-где даже шприцы. В другой школе уроки физической культуры выстроили в соответствии с гендерными потребностями. Девочкам предлагались фитнес-программы с элементами современных танцевальных

движений, а мальчикам — занятия, включающие элементы силовых тренировок. В антитабачной пропаганде применялся интересный прием, который очень ловко купировал подражательный механизм начала карьеры курильщика у школьников младших ступеней: «Если вы увидите курящего взрослого, не надо делать ему замечание. Он сам несет ответственность за свое поведение и его последствия. Достаточно вежливо отойти в сторону, чтобы эти последствия не затронули и вас». По отзывам и результатам аналитики, это школа — одна из самых «некурящих» и спортивных участников проекта.

Упражнение. Одним из вариантов упражнений, в котором участники осознают собственное направляющее, фокусирующее воздействие, является упражнение со слушанием, включающее управление механизмом подкрепления. Что имеется в виду? В процессе общения все наши реакции, в том числе невербальные, считываются партнером и воспринимаются как поддержка тому, что он говорит, либо отсутствие таковой. Упражнение проводится в парах. Один из участников рассказывает о какой-либо своей проблеме. При этом в его речи фигурируют две линии обсуждения. Одна — «слабая», пораженная, в которой он ощущает себя жертвой обстоятельств, жалуется на непреодолимость трудностей. Вторая линия отражает попытки справиться с проблемой, надежда на положительный результат, поиск средств решения. Партнер по упражнению молча слушает, и на одну из альтернатив (какую, он выбирает сам) реагирует некоторым оживлением и невербальной демонстрацией интереса (слегка приподнимает брови, внимательней смотрит, делает встречные микродвижения), а на другую реагирует нейтрально-спокойно. При добросовестном выполнении упражнения его итогом оказывается ощущаемая говорившим участником тенденция предпочтения той альтернативы, которую поддерживал слушающий. А ведь для этого даже слов не пришлось произносить.

Хочется также обратить внимание на то, что психологическое просвещение имеет совершенно особую роль в вопросах «фокусирования». Эту роль можно обозначить как опережающую. При этом необходимо понимать, что здесь психолог фактически структурирует направление будущих запросов. И его активная роль в этом аспекте — залог взаимопонимания. Не стоит экономить усилия, потому что они в данном случае играют превентивную роль. Здесь и лекции, и выступления на родительских собраниях, и собраниях педколлектива, участие в мероприятиях образовательного учреждения, организация собственно психологических мероприятий. Не углубляясь в нюансы организационных форм, возьмем самую стандартную — научно-популярную лекцию. В настоящее время информационное пространство современного человека заполнили многочисленные псевдопсихологизмы. Сила предложений псевдоспециалистов от как бы психологии заключается в том, что они отвечают насущным потребностям «целевого контингента», предлагая конкретные многообещающие средства достижения желаемого. А отсюда вытекает настоятельная необходимость опережающих грамотных контрдействий. Задача психо-



лога — выстроить лекцию, тема которой действительно волновала бы слушателей, а содержание опиралось на достижения психологической науки и практики. Специально для юношества мы разработали лекцию «Психология оптимизма», содержание которой строилось на данных психологических исследований, а форма предъявления во многом интерактивная. Неоднократно проведенная в разных учебных учреждениях лекция, что называется, принималась «на ура». И, что особенно важно, после ее проведения запросы молодых людей на консультацию становились заметно конструктивней и не отдавали духом «зомбированности» псевдопсихологическими секретами успеха.

Личностно-профессиональная ответственность, опирающаяся на рефлексию потребностей удовлетворенности субъектов образовательного процесса

Здесь также необходимо сделать уточнения, касающиеся проблемы профессиональной культуры психолога. Ведь ответственность довольно часто обсуждается как важнейшее для психолога качество. Предполагается, что психолог эффективностью собственных действий связывает с их качеством, не перекладывая ответственность на внешние обстоятельства. Вместе с тем, сам характер этих действий и, соответственно, понимание ответственности структурируется в зависимости от того, как психолог соотносит себя с социальным контекстом собственной деятельности, с теми «иными», которые являются соучастниками процесса. Условно можно выделить определенные уровни такого соотношения [16]. На самом низшем уровне специалист ощущает себя как мононосителя понимания всей ситуации. Отсюда вытекает тенденция к абсолютизации профессиональных догматов и процедур, высокая стереотипизированность действий и ассоциирование эффективности деятельности с ее интенсивностью. На втором уровне специалист идентифицирует себя с интерактивной составляющей своей профессиональной роли и рассматривает себя как мастера воздействия. С профессиональной точки зрения, это может быть даже очень неплохой вариант «мастера», но экологичность его действий остается под большим вопросом. На третьем уровне восприятие своей профессиональной роли задается в широком масштабе целостного баланса взаимодействия множества позиций субъектов образовательного процесса, базируется на понимании потребностей субъектов образования и нахождении потребностного равновесия участников взаимодействия.

Упражнение по формированию данной характеристики профессиональной культуры может строиться по типу метафорической ролевой игры. Эта игра является моделью, в которой участники имеют возможность «ощутить» идентификацию с разным ролевым позиционированием. Опираясь на наш практический опыт, можно рекомендовать метафору, в которой задействуются три роли. Обычно две из них основные, а третья — что-то вроде консультанта или эксперта. Это обогащает видение ситуации взглядом «изнутри»

и одновременно несколько «со стороны». Например, ролевая метафора «Остров» моделирует ситуацию, в которой одному из участников необходимо вносить определенное содержание в жизнедеятельность других субъектов. Первоначально участники образуются три команды. Рассказывается «легенда». В океане есть остров, на котором живут туземцы, не тронутые цивилизацией. Остров принадлежит некоему государству, вписанному в мировое сообщество. И это государство заинтересовано в более активной ассимиляции острова в общемировые процессы. На остров назначается губернатор, искренне заинтересованный в успешности своей миссии — обращении туземцев к цивилизации. Каждой команде раздаются роли: одна команда — губернатор, другая — вождь племени, третья — собственно туземцы. Задача губернатору: подготовить сообщение, какие он предпримет меры, чтобы туземцы захотели изменить свое существование, стали вести более цивилизованный образ жизни, работать, учиться и т. д. Вождю, достаточно хорошо знающему своих соплеменников: что он мог бы посоветовать губернатору. Туземцам: какие средства могли бы сподвигнуть их на продвижение по пути цивилизации. Что получаем в итоге? В докладе губернатора обычно фигурируют так называемые «блага цивилизации» (дома, унитазы, одежда), которые по мере разворачивания обсуждения начинают казаться не столь благостными и не особенно нужными. Слышится, что нужны они таким людям, как губернатор, а вовсе не получающими удовольствие от своего «дикого» существования островитянам. А некоторые соблазнительные, по мнению губернатора вещи, например, холодильник или компьютер, могут вызвать страх и подозрение на колдовство. В докладе губернатора обычно слышны нотки Благодетеля: я-то знаю, что вам нужно. И слегка угроза того, что в случае чего есть и другие атрибуты цивилизации, которые «помогут понять», что это нужно. Удивленные вопросы участников, идентифицирующихся с ролью туземцев и искренне не понимающих, почему в их мир так настырно хотят вживить чужеродные объекты, вызывают искреннюю агрессию «губернатора». Отвечая на вопросы «туземцев», участники команды «губернатор» начинают нервничать, в воздухе появляется милитаристский аромат. Губернатор возмущается, почему туземцы не понимают своих интересов, часто «жестко» угрожает. Здесь необходимо держать ситуацию под контролем ведущего, иначе она всерьез превращается в войну команд. Но это совершенно замечательный повод отрефлексировать действие феномена «свой — чужой», который работает даже в условной ситуации метафорической истории. Что уж говорить о реальной жизни! В ситуациях такого обострения важно обратить внимание на то, что каждый из оппонентов только усиливает свою позицию и противопоставляется все жестче. Реакция «туземцев» в игре очень наглядна: давление и угрозы усиливают сопротивление. Ситуация команды «вождь» весьма противоречива. Вождь имеет свои интересы и может склоняться в ту или другую сторону, иногда «тянет одеяло на себя». Часто вождь апеллирует к необходимости понимать и уважать традиции жителей острова, не разрушать их особый мир, а действовать через их же дефициты

и потребности в партнерском варианте отношений. Выступление туземцев обычно выдержано в стиле «а зачем нам это нужно?», «это наша земля, нам здесь хорошо», и причем здесь цивилизация — им совершенно непонятно. В крайнем случае они согласны принять наиболее привлекательные, с их точки зрения (совершенно не совпадающей с позицией губернатора), дары, но просто как дары, то есть с потребительской позиции: «вам же надо нас как-то приобщить к вашему миру, давайте хоть так». При этом туземцы вовсе не выглядят жертвами, скорее хозяевами ситуации. Обескураженным, обиженным, разгневанным выглядит скорее носитель блага губернатор. Его благо не особенно нужно. Этот вариант игры особенно наглядно представляет «самоценность миров» субъектов разных социальных ниш. Тем, кто подвергается воздействию, не обязательно интересны и привлекательны те ценности и вещи, которые кажутся априори важными для «носителей добра». У них есть свой нравящийся им мир со своей системой координат. И цивилизация как таковая для них вовсе не благо. И нужно очень хорошо подумать, как приобщить их к культуре, которая, конечно, им нужна.

Подводя итог обсуждению, отметим, что профессиональная культура является одновременно мерилом и условием качества работы педагога-психолога, а разрешение сложившихся противоречий требует не фрагментарных коррекционных шагов, а серьезной ценностной и методологической рефлексии оснований профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахола Т., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия (Терапия, основанная на решении) // Ялов А.М. Краткосрочная позитивная психотерапия: Методическое пособие. — СПб: Речь, 2000.
2. Бериулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога. — М., 2003.
3. Битянова М. Пятое колесо // Школьный психолог. — 2004. — №22.
4. Блаженко А.В. Формирование профессиональной культуры будущих педагогов-психологов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Калининград, 2009.
5. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — №1. — С. 15–32.
6. Виноградов В.Л., Синюк А.И. Подготовка специалиста как человека культуры // Высшее образование в России. — 2000 — №2. — С. 40–44.
7. Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И.В. Дубровиной // Школьный психолог. — 2004 — №35.
8. Забродин Ю.М. Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. — 1980. — Т.1. — №2. — С. 5–18.
9. Забродин Ю.М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — №6. — С. 9–13.
10. Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность: Учебное пособие. — Ростов н/Д: МарТ, 2000.
11. Кононенко Б.И. Культурология. Большой толковый словарь. — М.: Вече, 2000; АСТ, 2003.
12. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2001.
13. Леонтьева О. Почему психологам и педагогам трудно понять друг друга? // Первое сентября. — 2009. — №11.
14. Лукьянченко Н.В. Исследование представлений студентов о профессиональной культуре педагога-психолога в контексте проблемы повышения ее качества // Профессиональное становление личности в современных условиях: Сборник статей по материалам 9-ой Всероссийской научно-практической конференции. — Красноярск: СибГТУ. — 2012. — Вып. 5. — С. 11–16.
15. Лукьянченко Н.В. Использование субъективного опыта в преподавании социальной психологии // Психология в вузе. — Москва — Обнинск. — 2012. — №1. — С. 36–49.
16. Лукьянченко Н.В. Социально-психологические аспекты исследования идентичности // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти проф. А.В. Петровского. 25–26 октября 2011 г. — М.: МГППУ, 2011. — С. 268–271.
17. Лукьянченко Н.В. Оптимизация взаимодействия с семьей в центрах психолого-медико-социального сопровождения как социально-психологическая проблема // Социальная психология малых групп: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти проф. А.В. Петровского. 29–30 октября 2009 г. — М.: МГППУ, 2009. — С. 209–213.
18. Маккей Х. Как уцелеть среди акул. — М.: Экономика, 1991.
19. Михеев В.А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию «психолог» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 2005. — №2. — С. 17–32.
20. Пахальян В.Э. Введение в профессию. Практическая психология. — М., 2010.
21. Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть практический психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. — 2002. — №6. — С. 103–112.
22. Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И.В. Дубровиной. — СПб, 2009.
23. Решетникова О. Где бы взять культуру // Школьный психолог. — 2004. — №33.
24. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. — 2004. — №4. — С. 88–95.
25. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. — М.: Класс, 2001.